

»Aber wie soll man Theorie in einer Arbeit einsetzen und mit seiner eigenen Argumentation verbinden?«

Beobachtungen zum Schreibwissen chinesischer Studierender in der fremden Sprache Deutsch

Renate Freudenberg-Findeisen und Jörg Schröder

► Zusammenfassung

Das Schreiben akademischer Texte in einer Fremdsprache stellt Lernende vor große Herausforderungen, weil eine Vielzahl von Bedingungen gleichzeitig erfüllt werden muss. Zwar wurde zur (fremd)sprachlichen wissenschaftlichen Textkompetenz in den letzten Jahren verstärkt geforscht, doch liegen erst wenige Arbeiten zum Textsortenerwerb bei chinesischen Muttersprachlern vor. Was denken chinesische Studierende in unterschiedlichen Phasen ihrer Ausbildung über das akademische Schreiben? Mit Hilfe einer an der Zhejiang-Universität in Hangzhou durchgeführten reflexionsorientierten Befragung sollen Antworten darauf gefunden werden. Die Befragung und ihre Auswertung geben Einblicke in Ansichten von Studierenden auf unterschiedlichen Ebenen: zum Textsortengebrauch, zum Wissen über das Schreibprodukt »Wissenschaftliche (Seminar-)Arbeit«, zum Erwerb bestimmter Arbeitsweisen und (Schreib-)Strategien im Hinblick auf eine überschaubare und zusammenhängende größere Texteinheit (= wissenschaftliche Arbeit) sowie zu Assoziationen bzw. affektiven Faktoren, die mit dem akademischen Schreiben verknüpft sind. Abschließend werden darauf aufbauend Anregungen für ein integratives schreibdidaktisches Unterrichtsarrangement zur Förderung des wissenschaftlichen Schreibens gemacht.

1. Einleitende Bemerkungen

Das Schreiben akademischer Texte¹ in der Fremdsprache stellt Lernende vor große Herausforderungen, müssen sie doch aufgrund der komplexen Anforderung eine Vielzahl von Bedingungen gleichzeitig erfüllen. So sind nicht nur grammatische, orthographische und lexikalisch-idiomatische Kenntnisse notwendig, sondern auch Wissen über die Textsorte, damit verbundene zielsprachlich und kulturell geprägte Konventionen, wesentliche Textmuster und Textroutinen. Zur (fremd)sprachlichen wissenschaftlichen Textkompetenz ist in den letzten Jahren verstärkt geforscht worden. Eine Fülle von Untersuchungen erbrachte beachtliche Ergebnisse wie beispielsweise zur alltäglichen Wissenschaftssprache (v. a. Ehlich 1993 und 1995), zu Schreib- und Textroutinen (v. a. Feilke 2003 und Lehnen 2012), zum studentischen Schreiben (Steinhoff 2007) und den Schwierigkeiten, die gerade Fremdsprachler mit dem akademischen Schreiben haben, und entsprechenden sprachdidaktischen Schlussfolgerungen (Brandl 2008 und Brandl u. a. 2010, Ehlich/Steets 2003, Graefen 2009, Hornung 2009, Peschel 2010) sowie zu sprach- und kulturvergleichenden Aspekten akademischen Schreibens, so die Untersuchungen zur studentischen Hausarbeit von Hufeisen (2002), Kaiser (2002) und Stezano Cotelo (2008).

Im Vergleich dazu wurden Daten zum Schreibwissen in der Fremdsprache Deutsch und zum Textsortenerwerb von Schreib-Novizen mit chinesischer Muttersprache bisher kaum erhoben.² Was denken chinesische Studierende in unterschiedlichen Phasen ihrer Ausbildung über das akademische Schreiben, wie reflektieren sie Anforderungen an eine wissenschaftliche Seminararbeit, welches Wissen bringen sie mit, von welchen Ansprüchen, Erwartungen und Ängsten lassen sie sich leiten?

Im Zentrum unseres Beitrages stehen Beobachtungen zum Schreib- und Textsortenwissen chinesischer Studierender der Germanistik wie auch zu ihren Erfahrungen mit der Textsorte wissenschaftliche Seminararbeit³ in der Fremdsprache Deutsch. Diese Beobachtungen sind Teil reflexionsorientierter Befragungen, die zu Beginn des Wintersemesters 2011/12 unter Studierenden des 3. Studienjahres

¹ Akademisches und wissenschaftliches Schreiben unterscheiden wir mit Bezug auf Klemm 2004 insofern, als dass Schreiben im Studium zunächst Übungscharakter hat mit dem Ziel, Studierende an das wissenschaftliche Schreiben heranzuführen.

² Untersuchungen zu Problemen beim wissenschaftlichen Schreiben, die auf empirischen Daten basieren, gibt es nur sehr wenige (Dittmann u. a. 2003); Problembeschreibungen von Nicht-Muttersprachlern schließen Lernende mit chinesischer Muttersprache aber oft ein, wie z. B. Brandl 2008 und der Sammelband Brandl u. a. 2010.

³ Wir verwenden die Bezeichnung »wissenschaftliche Seminararbeit« synonym zu »wissenschaftliche Hausarbeit« oder »studentische Seminararbeit«; in der einschlägigen Literatur scheint sich in jüngster Zeit letztgenannte Benennung etabliert zu haben, vgl. z. B. Knorr/Nardi 2011.

sowie der Abschlussphase an der Zhejiang Universität in Hangzhou/VR China durchgeführt wurden.¹

Zunächst wird der Stellenwert des akademischen Schreibens in den Studiengängen Germanistik an chinesischen Hochschulen kurz umrissen und damit der notwendige Interpretationshintergrund für die Dokumentation der Beobachtungen im 3. Teil unseres Beitrages gegeben. Mit den Befragungen chinesischer Germanistikstudenten sind folgende Erkenntnisinteressen verbunden:

- (1) Mit welchen für die Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens relevanten Textsorten kommen chinesische Germanistikstudierende in Kontakt?
- (2) Mit welchem Schreibwissen über die »wissenschaftliche Seminararbeit« starten Studierende ins akademische Schreiben?
- (3) Welche Problemfelder und Schwierigkeiten beim Gebrauch der fremden Wissenschaftssprache Deutsch werden von den Studierenden in welcher Weise wahrgenommen?
- (4) Wie beurteilen die Studierenden die entsprechenden Lehrveranstaltungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Textkompetenz?

Die Befragungen ermöglichen uns Einblicke in Ansichten von Studierenden auf unterschiedlichen Ebenen: zum Textsortengebrauch, zum Wissen über das Schreibprodukt »Wissenschaftliche (Seminar-)Arbeit«, zum Erwerb bestimmter Arbeitsweisen und (Schreib-)Strategien im Hinblick auf eine überschaubare und zusammenhängende größere Texteinheit (= wissenschaftliche Arbeit) und zu Assoziationen bzw. affektiven Faktoren, die mit dem akademischen Schreiben verknüpft sind. Der Artikel schließt mit der Diskussion und Anregungen für ein integratives schreibdidaktisches Unterrichtsarrangement zur Förderung des wissenschaftlichen Schreibens.

2. Wissenschaftliches Schreiben im Kontext der Ausbildung

Bis etwa Ende der 1990er Jahre sahen sich nahezu alle chinesischen Deutschabteilungen² an den Universitäten von ihrem Selbstverständnis her als (Auslands-)Germanistiken. Die Schwerpunkte in Forschung und vor allem der Lehre lagen daher auf dem Spracherwerb, dem Übersetzen und Dolmetschen und der Beschäftigung mit Literatur und Linguistik, häufig in Verbindung mit kontrastiven Fragestellungen

¹ Eine detaillierte Auswertung der Befragung ist in Vorbereitung.

² Das Fach Deutsch wird offiziell als »Deutsche Sprache und Literatur« (deguo yuyan wenxue) bzw. »Deutsche Sprache und Kultur« (deguo yuyan wenhua) oder »Germanistik« bzw. »Deutsch als eigenständiges Studienfach« (deyu zhuanye) bezeichnet.

gen. Spracherwerb und Übersetzen machten dementsprechend einen Großteil des Curriculums aus. Dieses sprachpraktische Ziel darf einerseits als sehr ehrgeizig und ambitioniert beurteilt werden, verfügen doch die meisten Germanistik- und Deutschstudierenden zu Beginn ihres Studiums über keine Vorkenntnisse in der deutschen Sprache. Andererseits darf es nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine wissenschaftliche Beschäftigung mit germanistischen Inhalten an vielen Einrichtungen kaum stattfindet, da es sich dabei »im Wesentlichen um ein Sprachstudium handelt, das durch literarische, landeskundliche sowie übersetzungstheoretische und übersetzungstechnische Inhalte ergänzt wird« (Tang Lijun 2003: 16).

Absolventinnen und Absolventen der Germanistikabteilungen wurden üblicherweise entweder selber Lehrkräfte meist an Universitäten oder arbeiteten als Dolmetscherinnen und Dolmetscher sowie Übersetzerinnen und Übersetzer in den nun immer häufigeren Joint-Venture-Unternehmen. An dieser Stelle zeigte sich jedoch rasch, dass die Übersetzungs- und Dolmetscherfertigkeiten der Absolventinnen und Absolventen insbesondere in den nun geforderten technischen, mechanischen und auch betriebswissenschaftlichen Kontexten nicht ausreichend waren. Diese Problematik aufgreifend, wurden folgerichtig Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre fachsprachliche Elemente in die Ausbildung integriert. Besonders unter dem Schlagwort Wirtschaftsdeutsch sind in dieser Zeit an chinesischen Universitäten viele neue Unterrichtsmodelle entwickelt worden, die rezeptive wie produktive Textkompetenzen unterschiedlicher Domänen anstreben und in großen Teilen auch heute noch angewendet werden.

Während aber in der Sekundärliteratur und auf Konferenzen (vgl. Fan Jieping 2008, Wei Yuqing 2008) eine intensive und breit gefächerte Auseinandersetzung um eine Verwissenschaftlichung des Studiums, entsprechende Studieninhalte, tragfähige Studiengangmodelle und davon abgeleitete Zielkompetenzen geführt wird, ist in den offiziellen Ausbildungsdokumenten davon noch wenig zu finden, so dass es nicht ganz einfach ist, den Stellenwert des Schreibens und insbesondere des akademischen Schreibens in den gegenwärtigen germanistischen Studiengängen bzw. Deutschstudiengängen zu erfassen.

Eine klare Vorgabe an chinesischen Deutschabteilungen ist inzwischen, dass Abschlussarbeiten (B.A.- und M.A.-Arbeiten) in der Fremdsprache Deutsche abgefasst werden müssen. Darüber hinaus gelten für die Abfassung wissenschaftliche Kriterien und Anforderungen, die in der gleichen Form an deutschen (oder auch amerikanischen) Universitäten zu finden sind.¹ Die curricularen Ausführ-

¹ Dies wird von DAAD-LektorInnen bei den jährlich stattfindenden DAAD-Treffen in China bestätigt, wenn über Schwierigkeiten beim Abfassen wissenschaftlicher (Abschluss-)Arbeiten an chinesischen Hochschulen diskutiert und über Lösungswege nachgedacht wird. Auch an der Zhejiang-Universität wird von Seiten der deutschen und chinesischen Lehrkräfte streng auf die Einhaltung formaler Normen geachtet.

rungen für den Deutschunterricht an chinesischen Universitäten aber tragen dieser Entwicklung nicht angemessen Rechnung. So ist auch in den jüngsten curricularen Veröffentlichungen aus dem Jahr 2006 (wie z. B. Gao deng xue xiao de yu zhuan ye de yu ben ke jiao xue da gang, 2006) für das 2. bis 7. Semester zunächst nur ein in seinen Inhalten nicht näher spezifizierter Unterricht »Schreiben« (xie zuo) vorgesehen. Einige weiterführende Hinweise auf zu vermittelnde Textsorten, Darstellungsarten und Schreibziele finden sich dann in den detaillierteren Ausführungen zu diesen Veranstaltungen (ebd.: 11). Für das zweite Studienjahr werden Gebrauchstextsorten wie *Brief*, *Lebenslauf*, *Personen- und Gegenstandsbeschreibung* und auch literarische Textsorten wie *Nacherzählung* genannt. Für das dritte Studienjahr steht zusätzlich *diskursives Schreiben* auf dem Plan. Nach dem Ende des vierten Studienjahres sollen Studierende »jede Art von Textsorte aktiv schreiben können« (vgl. ebd.: 11, Übersetzung J. S.). Zudem sollen sie in der Lage sein, eine *B.A.-Arbeit* mit all ihren detaillierten Anforderungen verfassen zu können (»neng zhang wo zhuan xie xue shi lun wen de ge xiang ju ti yao qiu«). Um dieses Ziel erreichen zu können, wird für das 7. und 8. Semester ein Unterricht »Techniken des Schreibens einer wissenschaftlichen Arbeit« (xue shu lun wen xie zuo) verbindlich vorgeschrieben (ebd.: 4–5).

Diese die B.A.-Arbeit betreffenden Anforderungen werden dann in einem weiteren Kapitel (ebd.: 16–17) zwar noch einmal aufgegriffen, allerdings nur wenig konkretisiert. Zunächst werden mögliche Themenbereiche, aus denen Fragestellungen für eine B.A.-Arbeit entwickelt werden können, aufgelistet. Im Folgenden werden dann eher allgemeine Anforderungen an eine B.A.-Arbeit formuliert, wie: rationale Gliederung (jie gou he li), klarer, verständlicher, flüssiger Schreibstil (wen zi tong shun), klare (Gedanken-)Struktur (si lu qing xi), normgerechte formale Gestaltung und normgerechter Umgang mit Referenzdokumenten (ti lie he can kao wen xian fu he gui fan), eigene Analysen und Meinungen (you zi ji de fen xi yu jian jie).

An späterer Stelle (ebd.: 20) finden sich unter der Überschrift »Beschreibung des Unterrichts Deutsch als Hauptfach« (de yu zhuan ye ke cheng miao shu) noch einmal Hinweise auf weitere (auch akademische) Textsorten, die im Rahmen eines Deutschstudiums erworben werden sollen: *Thesen(-erstellung)*, *Abstract*, *Zusammenfassung*, außerdem wird nochmals auf Gebrauchstexte, u. a. auf *Beschreibung* und *Tatsachenschilderung*, verwiesen.

Obwohl der Rahmenplan insgesamt unscharf und lückenhaft bleibt und auch die Zielkompetenz »jede Art von Textsorte aktiv schreiben können« kritisch zu hinterfragen ist, wird das Bemühen erkennbar, Schreibenkönnen funktional differenziert zu fassen, neben Gebrauchstextsorten auch domänenspezifische Kompetenzen – »eine B.A.-Arbeit mit all ihren detaillierten Anforderungen verfassen können« – zu entwickeln. Die einzelnen Anforderungen aber – »rationale Gliederung (jie gou he li), klarer, verständlicher, flüssiger Schreibstil (wen zi

tong shun), klare (Gedanken-)Struktur (si lu qing xi)« – sind eher textsortenunspezifisch, hier fehlen entsprechende Hinweise auf Handlungskontext, Textwissen bzw. Textmusterwissen, damit einhergehende Schreibkonventionen und daraus zu entwickelnde methodisch-didaktische Empfehlungen.

2.1 Förderung des akademischen Schreibens an der Zhejiang-Universität

Den Vorgaben des Rahmenplans folgend, fordert auch das Institut für Deutschlandstudien an der Zhejiang-Universität, an dem unsere Befragung durchgeführt wurde, studentische Seminararbeiten und spätestens am Ende des Bachelor-Studiums die akademische Abschlussarbeit in der fremden Sprache Deutsch. Um dieses Ziel zu erreichen, wird seit 2009 das im Folgenden kurz skizzierte 3-semesterige Programm angeboten:

- Schreiben für Fortgeschrittene
- Wissenschaftliches Schreiben
- Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten

Die Veranstaltung »Schreiben für Fortgeschrittene« ist die erste Veranstaltung, bei der die Fertigkeit Schreiben nicht mehr in den regulären (Intensiv-)Sprachkurs eingebettet ist. Der Kurs stellt eine Fortführung und zugleich Intensivierung des Schreibunterrichts dar, aber der wissenschaftliche Aspekt wird nur am Rande gestreift. Dieser Kurs dient gleichwohl der Vorbereitung auf die PGG (= Prüfung Grundstudium Germanistik), eine landesweite Prüfung, die den Abschluss des Grundstudiums markiert. Eine bestandene PGG ist Voraussetzung für den Erwerb des Bachelorabschlusses im Hauptstudium. Sie besteht aus vier Teilen: Diktat, Hör- und Leseverständnis, Grammatik und Aufsatz bzw. Schreibaufgabe. Die Unterrichtsschwerpunkte in der Veranstaltung »Schreiben für Fortgeschrittene« sind: Einführung in objektiv-beschreibende Textsorten und in argumentatives Schreiben. Diese zunächst vorgenommene Trennung von objektiv-beschreibenden Textsorten und argumentativen Textsorten ist sinnvoll und wichtig, da es bei den textsortenspezifischen Merkmalen doch erhebliche Unterschiede zwischen deutschen und chinesischen Konventionen gibt. So ist schon die Trennlinie zwischen objektiv-beschreibenden und subjektiv-argumentativen Textmustern im Chinesischen – aus deutscher Sicht – sehr unscharf. Wie Lehker (1997) in ihrer Untersuchung chinesischer Aufsatztextsorten herausarbeiten konnte, unterscheiden sich die chinesischen Textsorten *yilunwen*, *jixuwen*, *shuomingwen* und *sanwen* in wesentlichen Punkten von ihren deutschen Entsprechungen *Erörterung*, *Erzählung* bzw. *Bericht*, *Beschreibung* und *Schilderung*. Während alle vier chinesischen Textsorten eine »dominant argumentative bzw. appellative Textfunktion aufweisen können, das heißt, dass sie die Meinung und/oder zukünftige Handlungsweise des Rezipienten beeinflussen wollen«, ist die dominante Textfunktion in

den entsprechenden deutschen Textsorten »entweder die Meinungs- und/oder Handlungsbeeinflussung, die Information oder die Unterhaltung« (ebd.: III).

Aus diesem Grund wird zu Beginn der Veranstaltung auch noch einmal die den Studierenden bereits bekannte Textsorte »(Personen-)Beschreibung« herangezogen, um auf mehreren Ebenen Unterschiede zwischen subjektiven und objektiven Aussagen deutlich zu machen. In ersten Textproduktionen der Studierenden zu diesem Thema zeigt sich meist noch deutlich, dass neben den beschreibenden Passagen gleichwertig auch kommentierende Teile stehen, die in der Anfangsphase noch nicht als solche erkannt werden: Zum einen ist die Abgrenzung zwischen Objektivität und Subjektivität in deutschen und chinesischen Augen eine unterschiedliche, zum anderen sind den Studierenden vor allem auf der morphologischen Ebene eventuell subjektive Bedeutungen von Wörtern, vor allem von Adjektiven, nicht bewusst oder (noch) nicht bekannt. Aus diesem Grund ist eine Bewusstmachung in der genannten Form sehr hilfreich für das weitere Vorgehen. In einem weiteren Schritt wird die Textsorte »Beschreibung« ausgeweitet auf Tabellen, Schaubilder und Grafiken – was bereits für wissenschaftliche Textsorten relevant ist.

Ein weiterer Schwerpunkt der Veranstaltung ist der Aufbau von Argumenten sowie Strategien des Argumentierens, denn auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen deutschen und chinesischen Lernerbiografien. So kann man nicht davon ausgehen, dass der Aufbau von Argumenten oder auch Argumentationsstrategien, wie wir sie in Deutschland erlernen und daher auch automatisch einfordern, chinesischen Studierenden bekannt sind. In deutschen Augen wirkt chinesisches Argumentationsvorgehen häufig schwach und wenig überzeugend, denn chinesische Studierende folgen nicht unbedingt der an deutschen Bildungseinrichtungen intensiv eingeübten Argumentationsstruktur (Behauptung, Begründung, Beispiel, Folge): So wird behauptet, ohne zu begründen, ein Beispiel genannt, das sich nur unzureichend auf eine Begründung bezieht u. ä. An dieser Stelle müssen daher Textroutinen und Redemittel für das Argumentieren eingeübt und in ausgewählten Kontexten angewendet werden.

In der darauf folgenden Veranstaltung »Wissenschaftliches Schreiben« liegen die Schwerpunkte wie folgt: Beschäftigung mit formalen Fragen von wissenschaftlichen Arbeiten sowie den Unterschieden zwischen Wissenschaftssprache und gesprochener Sprache. Hier geht es vor allem um Fehlersensibilisierung und eine Sensibilisierung für die unterschiedlichen Sprachregister, die zu verwenden sind. Der wissenschaftliche (Fach-)Wortschatz und wissenschaftssprachliche Strukturen werden eingeführt und intensiv geübt (z. B.: Verb-Nomen-Verbindungen, Funktionsverbgefüge, Passiv und Passivumschreibungen).

Den Aussagen der Lehrkräfte zufolge werden im Unterricht zunächst ausgewählte Textbeispiele aus wissenschaftlichen Arbeiten (z. B. Gliederung, Einleitung, aber auch einzelne ausgewählte Kapitel) präsentiert, analysiert und

ausgewertet. Anhand dieser Texte findet dann eine intensive Spracharbeit statt. In einem nachfolgenden Schritt werden eigene Texte (vor allem Gliederung, Einleitung) erstellt, hieran Fehleranalysen durchgeführt und Korrekturen vorgenommen. Darüber hinaus werden Übungen zum Bibliografieren und Zitieren gemacht.

Der Aufbau und die Inhalte des dritten Teils der Veranstaltung »Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten (Methoden)« ergeben sich unmittelbar aus den Anforderungen, die am Institut für Deutschlandstudien der Zhejiang-Universität gelten und denen sich die dort unterrichtenden Lehrkräfte verpflichtet fühlen.

Die Namensänderung von ehemals »Deutschabteilung« zu »Institut für Deutschlandstudien« (2003) hat sich auch in der inhaltlichen Arbeit und einer Neuausrichtung der Forschungs- und Untersuchungsgegenstände niedergeschlagen. Nicht länger stehen linguistische und literaturwissenschaftliche Themen schwerpunktmäßig auf der Agenda, sondern Themen aus landeskundlichen, sozialpolitischen Kontexten, kontrastive Arbeiten zu vergleichenden deutsch-chinesischen Fragestellungen (z. B. Selbst- und Fremdbilder in Fernsehen und Werbung). In den letzten Jahren sind vor allem auch interkulturelle Themen und Fragestellungen immer wichtiger geworden. Diesem Umstand Rechnung tragend, liegt ein wesentlicher inhaltlicher Schwerpunkt der Veranstaltung auf der Beschäftigung mit qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden und Forschungsprozessen, der Triangulation und der integrierten Sozialforschung. Chinesische Studierende haben Schwierigkeiten und Defizite in wissenschaftlichen Arbeitstechniken, da solches in ihrer schulischen Ausbildung nicht vorgesehen ist (vgl. Li Yuan 2007: 101). Demzufolge wird es als wichtig erachtet, in Lehrveranstaltungen, die das Ziel haben, die Studierenden auf das Schreiben ihrer B.A.- oder M.A.-Arbeiten vorzubereiten, explizit Methoden und Praktiken des wissenschaftlichen Arbeitens einzuführen.

Neben Methodenwissen bildet die intensive Vermittlung von Metawissen zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben einen weiteren Schwerpunkt: Was ist Wissenschaft? Klassifikationsmodelle von Wissenschaften, Wissenschaftsstil, Grundsätze des wissenschaftlichen Arbeitens, die Rolle des Recherchierens und der Umgang mit dem Internet werden diskutiert. Da ein großer Teil der Hangzhouer Deutsch-Studierenden für ein bis zwei Auslandssemester an eine deutsche Partnerhochschule geht, finden sich in dieser Veranstaltung auch sehr praxisnahe, konkrete Inhalte, die den Studierenden bei ihrem Studienaufenthalt in Deutschland von Nutzen sein sollen. Hier sind zu nennen: die Beschäftigung mit Sprechstundengesprächen und die Präsentation von Forschungsprojekten.

Der beschriebene Methoden-Kurs wird in Seminarform durchgeführt, wobei den Studierenden zur Bearbeitung der Inhalte eine Auswahlbibliografie mit deutschen und chinesischen Titeln zur Verfügung gestellt wird, mit deren Hilfe Referate und Veranstaltungen vorbereitet werden müssen.

2.2 Bemerkungen zur Vorgehensweise

Die Kurse 1 und 2 folgen damit gängiger Praxis eines kommunikativ orientierten Deutschunterrichts, der die Fertigkeiten oft noch separiert.¹ Der schreibdidaktische Ansatz ist der Instruktion verpflichtet; das Schreiben und auch das akademische Schreiben werden auf der Grundlage von und nach Darstellungsarten und Textsorten entwickelt.

Positiv ist an diesem Vorgehen, dass Textsortenmerkmale herausgearbeitet und entsprechend vermittelt werden und auf diese Weise auch der Versuch unternommen wird, ein interkulturelles Verständnis für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen deutschen und chinesischen Textsorten zu wecken. Weiterhin ist die bewusste Verknüpfung von Spracherwerb und Wissenschaftspropädeutikum (vgl. Kurs 3) zu nennen, also das Vertrautmachen mit wissenschaftlichen Arbeitstechniken in Verbindung mit ersten akademischen Schreibversuchen, was den Lern- und v.a. Studiervoraussetzungen chinesischer Studierender besonders entgegenkommt. Schwierigkeiten gegenüber »Denkweisen und Methoden der Wissensaneignung«, die »selbständiges Denken, Abstraktionsvermögen, Analyse- und Kritikfähigkeit erfordern« (Li Yuan 2007: 101), sind sicherlich nicht nur bei chinesischen Studierenden festzustellen, aber, wie Li Yuan ausführt, gehört die Ausbildung dieser Fähigkeiten nicht zur Schulbildung und wird bisher auch kaum während des Studiums gefördert.

Nachteile dieses Ansatzes liegen vor allem in der Separierung der Fertigkeit Schreiben,² denn Schreiben – und so auch das wissenschaftliche Schreiben – ist eingebettet in wissenschaftliche Arbeitsweisen wie das Rezipieren und Verarbeiten wissenschaftlicher Texte, das mit Fachtextlesen und entsprechenden Lesestrategien einhergeht und Handlungen wie das Exzerpieren, Paraphrasieren oder Zusammenfassen einschließt. Die isolierte Vermittlung des Schreibens vernachlässigt also den wichtigen domänenspezifischen Handlungskontext.³

¹ Vgl. dazu die Einträge im Internationalen *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2010) oder auch die entsprechenden Darstellungen zu den Fertigkeiten in der Fernstudienreihe, so z. B. Westhoff (1997), Kast (1999) und Schatz (2006).

² Vgl. dazu besonders die in jüngster Zeit geführte kritische Auseinandersetzung in Thonhauser (2008), der die Separierung in Bezug auf den GeR als »folgenreiches Defizit« (2008: 93) diskutiert oder auch Hornung (2009 und 2010), die in ihren Arbeiten die Rolle eines relevanten Inputs und die damit in Zusammenhang stehenden Leseerfahrungen der Lernenden für ihre Schreibkompetenzen und die Qualität der Schreibprodukte herausarbeitet.

³ Auf enge Zusammenhänge zwischen Lesefähigkeit und der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz wird auch bereits in Aufsätzen zu universitären Textarten im Sammelband von Ehlich/Steets (2003) aufmerksam gemacht.

3. Beobachtungen zum Textsortenwissen und zu Erfahrungen mit der Textsorte »wissenschaftliche Seminararbeit«

Die Datengrundlage für die folgenden Beobachtungen bilden Befragungen chinesischer Germanistikstudenten, die zu Beginn des Wintersemesters 2011/12 an der Zhejiang-Universität in Hangzhou/VR China in den B.A.- bzw. M.A.-Studiengängen Germanistik/Deutsch durchgeführt wurden. Die 30 befragten Studierenden befanden sich im 3. und 7. Semester ihres B.A.-Studiums bzw. im 1. bzw. 2. Semester ihres M.A.-Studiums, ihr Alter lag zwischen 21 und 24 Jahren. Die Auswahl der Probanden erfolgte zufällig, für unsere Umfrage entscheidend war, dass sich die Befragten auf unterschiedlichen Stufen ihrer Ausbildung befanden.

Die Befragung erfolgte in der Fremdsprache Deutsch, Daten wurden erhoben zu Textsorten, Textsortenwissen, zum Schreibprozess wie auch zur Lehrveranstaltung »Schreiben«. Für die im Folgenden vorzustellenden Beobachtungen konzentrieren wir uns auf:

- (1) Textsortengebrauch – Umgang mit Textsorten
- (2) Textsortenwissen: Merkmale der Textsorte »Wissenschaftliche (Seminar)Arbeit«
- (3) Reflexionen zum Schreibprozess und zu Arbeits- und Schreibstrategien
- (4) Kommentare zur Lehrveranstaltung »Schreiben«

3.1 Beobachtungen zum Textsortengebrauch

Übereinstimmend wird in der Literatur eine Textsorte als konzeptuelle Größe gefasst und oft mit Bezug auf Brinker ausgeführt: »Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben« (2005: 144). So erweisen sich Textmuster als »Schnittpunkte von Wissensbeständen verschiedenster Art, wie Welt-, Handlungs-, Norm-, Sprach-, Stil- bzw. Kulturwissen«, und »indem man ein Textmuster kennt, weiß man also schon viel über die Textsorte und hat Vorgaben für die Herstellung von Textexemplaren« (Gansel/Jürgens³ 2009: 93 mit Bezug auf Fix 1991).

Um Einblicke darüber zu bekommen, mit welchen für die Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens relevanten Textsorten chinesische Germanistikstudierende vor und während ihres Studiums in Kontakt gekommen sind, haben wir eine entsprechende Liste vorgegeben und die Studierenden gebeten, diese Textsorten nach ihrem Bekanntheitsgrad bzw. Gebrauch zu bewerten.

Die folgenden Zusammenstellungen geben Einblicke in den Textsortengebrauch:

B.A.-Studierende			
oft / sehr oft	selten/nie	aktiv	passiv
<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfassung • Bericht • Beschreibung • Aufsatz/Erörterung • Protokoll • Handout 	<ul style="list-style-type: none"> • Semesterarbeit • Abstract • Interpretation • Rezension 	<ul style="list-style-type: none"> • Protokoll • Zusammenfassung • Handout 	<ul style="list-style-type: none"> • Semesterarbeit • Handout • Aufsatz/Erörterung • Abstract • Beschreibung • Interpretation

Abb. 1: Textsortengebrauch BA-Studierende

M.A.-Studierende 1. und 2. Semester			
oft / sehr oft	selten/nie	aktiv	passiv
<ul style="list-style-type: none"> • Bericht • Aufsatz/Erörterung • Zusammenfassung • Handout • Abstract • Interpretation 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitschrift • Semesterarbeit • Protokoll • Rezension 	<ul style="list-style-type: none"> • B.A.-Arbeit • Aufsatz/Erörterung • Zusammenfassung • Interpretation • Bericht • Beschreibung • Semesterarbeit • Abstract 	<ul style="list-style-type: none"> • Bericht • Handout • Interpretation • Abstract • Protokoll • Rezension • Beschreibung

Abb. 2: Textsortengebrauch M.A.-Studierende

Zunächst lässt sich an den Antworten ablesen, dass diese Gruppen größtenteils bereits Erfahrungen mit etlichen Gebrauchs- und wissenschaftlichen Textsorten gemacht haben und sich diese Erfahrungen auf die Rezeption und/oder Produktion beziehen. Auch sind den Studierenden die (Fach-)Termini zur Benennung verschiedener Textsorten größtenteils bekannt.

Betrachtet man den Textsortengebrauch im Einzelnen, so fallen einige Gemeinsamkeiten ins Auge: Gut vertraut sind den Studierenden die *Zusammenfassung*, der *Bericht*, ebenso die *Beschreibung* und in höheren Jahrgangsstufen der *Aufsatz* / die *Erörterung*. Das hängt sicherlich mit dem Vorwissen der Befragten aus ihrer Schulzeit – Erörterung, Bericht und Beschreibung sind gängige chinesische Aufsatztextsorten – wie auch mit den Anforderungen des Rahmenplans zusammen, der auf die *Zusammenfassung* explizit verweist. Für den B.A.-Bereich fällt weiter auf, dass neben dem *Handout* auch dem *Protokoll* eine wichtige passive wie aktive Rolle zugewiesen wird. Hier scheint sich der aktuelle Unterricht zu spiegeln, der den basalen Spracherwerb mit ersten aktiven Begegnungen domänenspezifischen Schreibens sinnvoll verknüpft. Und dass Handouts schon im B.A.-Bereich eine hohe Position einnehmen, sollte nicht verwundern, da an der Zhejiang-Universität schon in der B.A.-Phase großer Wert auf das Halten von Referaten gelegt wird und es in diesem Zusammen-

hang üblich ist, dass die vortragenden Studierenden ein Handout für die Zuhörer vorbereiten. In dieser Weise erklärt sich die aktive und passive Bekanntschaft mit dieser Textsorte.

Die Studierenden im M.A.-Bereich haben alle erfolgreich eine B.A.-Arbeit geschrieben und bereiten sich nun auf ihre M.A.-Arbeit vor. Insofern verwundern die Einblicke kaum: Die deutlich wissenschaftlich geprägten Textsorten *Semesterarbeit / wissenschaftliche Hausarbeit*, *Abstract* und *Handout* bestimmen zusammen mit den auch als Teiltexen in wissenschaftlichen Arbeiten fungierenden *Bericht*, *Zusammenfassung* und *Interpretation* das textliche Umfeld.

3.2 Beobachtungen zum Textsortenwissen »Wissenschaftliche (Haus)Arbeit«

Im Zusammenhang mit ihrer Untersuchung zur Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in studentischen Seminararbeiten widmet sich Stezano Cotelto (2005) der funktionalen Bestimmung dieser Textsorte. Wie sie vor allem mit Bezug auf Graefen herausarbeitet, ist die *studentische Seminararbeit* bzw. *wissenschaftliche Hausarbeit* am *wissenschaftlichen Artikel* orientiert, stellt eine Schlüsselqualifikation während des Studiums dar und ihr Zweck »lässt sich im Erlernen von wissenschaftlichem Arbeiten bestimmen« (ebd.: 34). Im Einzelnen fasst Stezano Cotelto darunter folgende Fähigkeiten:

- Erweiterung von Fachwissen durch eigenständige Rezeption von Fachliteratur,
- Erlernen und Anwenden von wissenschaftlichen Methoden,
- Kennenlernen verschiedener Ansätze bzw. Schulen der Disziplin und Erlernen der kritischen Einschätzung,
- Erlernen von Textsortenwissen inklusive routiniertem Umgang mit Formalia (vgl. ebd.: 35).

Im Unterschied zum *wissenschaftlichen Artikel* betont die *studentische Seminararbeit* bzw. *wissenschaftliche Hausarbeit* den Übungscharakter (»als ob-Status«). Damit einher gehen folgende Unterschiede zwischen beiden Textsorten: So stehen die Relevanz des Themas und das Einbringen neuen Wissens als Beitrag zum Fortschritt der Disziplin in der *wissenschaftlichen Hausarbeit* noch nicht im Vordergrund, hier dominiert die Erweiterung und Vertiefung des Fachwissens vor allem durch eigenständige Rezeption der für das Thema relevanten Literatur wie auch das Anwenden von wissenschaftlichen Methoden. Gemeinsam mit dem *wissenschaftlichen Artikel* ist der *wissenschaftlichen Hausarbeit* ihre »essentielle Schriftlichkeit«, eine »überschaubare, zusammenhängende Darstellung« (ebd.: 38) wie auch die Anwendung bestimmter formaler Vorgaben wie Zitierweisen, Layout usw.

Mit welchem Wissen über die Textsorte »wissenschaftliche Hausarbeit« sind nun die befragten Studierenden der Zhejiang-Universität ausgerüstet?

Bevor wir diese Teilbeobachtung vorstellen, ist es wichtig festzuhalten, dass die übergroße Mehrheit der befragten Studierenden über eigene Schreiberfahrungen in Mutter- und/oder Fremdsprache verfügt: So verweisen die B.A.-Studierenden auf akademische Schreiberfahrungen in der Muttersprache wie auch auf Erfahrungen mit kleineren Seminararbeiten. Die Befragten im Masterstudiengang können alle auf eine erfolgreiche B.A.-Arbeit blicken.

Stellt man nun alle Aussagen zusammen, die auf den Fragebögen im Zusammenhang mit der Textsorte »wissenschaftliche Hausarbeit« von den Studierenden gemacht wurden, so erhält man den folgenden Befund:

Funktion und formale Gestalt	Thematische Entfaltung/Sprache/ Stilmittel	Qualitätsanspruch	Emotionale Faktoren
Von B.A.-Studierenden genannt:			
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Formaler Standard</i> • <i>Titelblatt</i> • <i>Gliederung</i> • <i>Einleitung</i> • <i>Inhaltsangabe</i> • <i>Statistik / Umfrage</i> • <i>Bibliographie/Literaturverzeichnis</i> • <i>Anhang</i> • <i>Index</i> • <i>Abstract</i> • <i>Quellen</i> • <i>Sehr umfassend über ein Thema schreiben</i> • <i>Eigene Meinung darlegen</i> • <i>Gute Argumente</i> • <i>Eigene / neue Gedanken</i> • <i>Innovation/Originalität</i> • <i>Kreativität</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wissenschaftlicher Stil</i> • <i>Logisch, systematisch</i> • <i>Gut gegliedert</i> • <i>Neutrale Perspektive</i> • <i>In bestimmten Mustern/bestimmte Formulierungen</i> • <i>Sachlich</i> • <i>Fachsprache, Fachwörter</i> • <i>Zitieren</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nachprüfbar, wissenschaftlich</i> • <i>Viel lesen und zitieren müssen</i> • <i>Eigene Gedanken</i> • <i>Innovation/Originalität</i> • <i>Gute Argumente</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kompliziert</i> • <i>Deutlich schreiben müssen</i> • <i>Viel lesen und zitieren müssen</i> • <i>Ernst nehmen, kein Witz</i> • <i>Mehr Stress als Spaß</i> • <i>Eigene Meinung steht am ersten Platz, dafür mehr Lesen erforderlich</i> • <i>Lange Zeit brauchen</i> • <i>Seriöses Thema</i>
Nur von M.A.-Studierenden genannt:			
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zielsetzung</i> • <i>Hypothesen</i> • <i>Fragestellung</i> • <i>Motivation zum Thema</i> • <i>Forschungshintergrund</i> • <i>Forschungsgegenstand</i> 			

Abb. 3: Textsortenmerkmale

Die einzelnen Aussagen zeigen, dass die Studierenden der Zhejiang-Universität, selbst wenn sie noch keine eigene wissenschaftliche Arbeit in der Fremdsprache Deutsch verfasst haben, bereits über viel theoretisches Hintergrundwissen verfügen. So finden sich im Befund eine Vielzahl an Termini wie *formaler Standard*, *Titelblatt*, *Gliederung*, *Einleitung*, *Abstract*, *Literaturverzeichnis* oder *Anhang*, die deutlich machen, dass die Befragten einige Vorstellungen darüber haben, wie eine wissenschaftliche Hausarbeit aufgebaut ist und auszusehen hat. Auch ist zu erkennen, dass zumindest theoretisch auch bereits eine Bewusstheit in Bezug auf die Sprach- und Stilmittel vorhanden ist. Die Studierenden nennen Begriffe wie: *Fachsprache* und *Fachwörter*, *sachlich*, *logisch*, *systematisch*, *bestimmte Formulierungen* und *neutrale Perspektive*. Und die Begriffe *Umfrage/Statistik* lassen erkennen, dass den Befragten einige Untersuchungsmethoden in wissenschaftlichen Arbeiten bekannt sind.

Besonders an den Äußerungen der B.A.-Studierenden ist aber auch abzulesen, dass den Befragten der Zweck bzw. die Funktion einer wissenschaftlichen Arbeit eher unklar zu sein scheint. Denn der Zweck der Arbeit wird vor allem in den Handlungen *sehr umfassend über ein Thema schreiben*, *eigene Meinung*, *eigene/neue Gedanken darlegen*, *gute Argumente bringen* und *Innovation/Originalität/Kreativität* gesehen, die keine weitere Anbindung an wissenschaftliche Arbeitsweisen zu haben scheinen. Nur von einigen M.A.-Befragten wird in Hinblick auf die Funktion auch auf *Fragestellung*, *Forschungshintergrund* und *Forschungsgegenstand* verwiesen. Das aber sind entscheidende Größen für das Entwickeln und spätere Präzisieren einer Fragestellung, auf deren Grundlage erst das Thema entsprechend abgesteckt und ein methodisches Vorgehen entwickelt werden kann. Die in den Antworten sichtbar werdende Zwecksetzung verengt wissenschaftliches Arbeiten, steht dem Anliegen, über die wissenschaftliche Hausarbeit zum »forschenden Lernen« (vgl. ebd.: 37 f.) zu befähigen, damit eher entgegen. Denn wichtige Funktionen wie Erweiterung und Vertiefung des Fachwissens durch eigenständige Rezeption, Kennenlernen verschiedener Ansätze, Erlernen eines kritischen Umgangs mit Theorien und Ansätzen bleiben ausgespart. Aber erst auf dieser Grundlage kann man zu eigenen und neuen Gedanken kommen, Originalität und Kreativität entwickeln. Insofern muss sogar befürchtet werden, dass sich diese einseitige Zwecksetzung als kontraproduktiv erweist. Insgesamt offenbaren die Aussagen eine große Diskrepanz zwischen formalem Textsortenwissen und wissenschaftlichem Handlungskontext.

Interessant ist auch der Blick auf die emotionalen Faktoren, die von den Befragten geäußert werden, wie *kompliziert*; *ernst nehmen*, *kein Witz*; *mehr Stress als Spaß*; *lange Zeit brauchen*, *seriöses Thema*. Sie alle lassen »Ernsthaftigkeit« und vor allem »Anstrengung« erkennen, korrelieren auch mit Selbstvertrauen, das durch das Studium gestärkt werden muss.

3.3 Ansichten der Studierenden zum Schreibprozess

Wichtige Handlungen beim Schreiben einer wissenschaftlichen Hausarbeit, wie beispielsweise »eine relevante Fragestellung finden«, »die Einleitung aufbauen«, »Hypothesen formulieren«, »den Forschungsstand zusammenzufassen« wurden in unserer Befragung vorstrukturiert vorgegeben. Die Studierenden wurden aufgefordert, in offener Form die einzelnen Teilschritte in Hinblick darauf zu kommentieren, ob und warum sie ihnen eher leicht bzw. eher schwer gefallen sind. Einige ausgewählte Beobachtungen zu einzelnen Problemfeldern und Schwierigkeiten beim Gebrauch der fremden Wissenschaftssprache Deutsch sollen im Folgenden wiedergegeben und interpretiert werden.

Auffällig an den Kommentaren der B.A.-Studierenden ist, dass sie neben Problembeschreibungen auch viele Handlungsschritte als »eher leicht« markieren. So wird der Handlungsschritt »eine relevante Fragestellung finden« mit folgenden Äußerungen¹ als eher leicht kommentiert: *»Jeder hat Interessen und Fragen; habe viele Fragen gestellt; wenn ich Ideen habe, dann ist es leicht, Fragestellung zu finden; Fragestellung ist meine Stärke.«* Probleme sehen die Befragten dann vor allem darin, sich entscheiden zu müssen: *»Immer schwer, sich zu entscheiden; zu viele Fragen, weiß nicht, welche relevant ist.«* Und zum Handlungsschritt »eine Einleitung aufbauen und formulieren« wird kommentiert: *»Wenn ich das Thema entschieden habe, ist die Einleitung nicht so schwer zu schreiben.«* oder: *»Nach dem Recherchieren und Forschung soll man das im Kopf haben«,* bzw. *»Wenn man die Vorbereitung gut gemacht hat, hat man bestimmt eigene Meinung.«* Hier wird schnell deutlich, dass diese Einschätzungen eher Erwartungen sind, dass man glaubt, aufgrund einer bestimmten Regelkenntnis diesen Schritt erfolgreich vollziehen zu können, wie z. B. auch in diesen Äußerungen zum Schritt »Meinungen anderer wiedergeben« angedeutet wird: *»Es gibt Regeln, wie man zitiert, schon gelernt; Umformulieren, ich muss nur die Form von Äußerung ändern; Nicht kompliziert.«* Hier spürt man, dass offenbar ohne wirkliche wissenschaftliche Schreibpraxis geurteilt wurde.

Zum Handlungsschritt »in Bezug auf die Fragestellung Sekundärliteratur recherchieren« werden von den Studierenden zunächst die vielen E-Möglichkeiten als hilfreich und erleichternd angeführt. Von vielen wird aber auch auf die fehlende bzw. mangelhafte Literaturlage, besonders auf wenig ausreichende (aktuelle) deutschlandspezifische Literatur in der eigenen Bibliothek hingewiesen, was bei entsprechenden Fragestellungen demotivierend sein kann (*»Internet/Google, aber nicht leicht in China deutsche Literatur zu finden«*). Die Befragten bemerken aber auch, dass es trotz allem sehr viel potentielle (Sekundär-)Literatur gibt und es schwierig ist, mit einer Überfülle an Informationen umzugehen, diese Menge

¹ Alle folgenden kursiv gesetzten Äußerungen sind Originalzitate aus den Fragebögen unserer Untersuchung.

kategorial zu erfassen und Relevantes auszuwählen: »*Es gibt viele Alternativen, aber wie kann man sich entscheiden, welche das Beste ist; Es gibt zu viel Material; Ich muss zu viele Bücher lesen; Wie gezielt Bücher auswählen.*« Als große und nur schwer zu bewältigende Belastung wird von vielen B.A.-Studierenden also die Menge an zu lesender Literatur gesehen, zumal das Überfliegen von Texten vielen Studierenden sehr schwer fällt und sie nicht selten mehrere Seiten lesen, bis ihnen bewusst wird, dass das Gelesene für die eigene Arbeit nicht brauchbar ist.

Sowohl die B.A.- als auch die M.A.-Studierenden thematisieren sprachliche Probleme beim Abfassen einer wissenschaftlichen Arbeit. Während aber die M.A.-Studierenden sprachliche Hemmnisse integriert wahrnehmen, d.h. im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Arbeitsschritten beschreiben, wie beispielsweise: »*Manchmal gibt es nicht nur eine Kernaussage; dann wie soll man sie geeignet formulieren; einen bestimmten Standpunkt zu formulieren, ist schwierig; Wir können manchmal Kernaussagen nicht auf der Sprachebene richtig formulieren*« sind für die B.A.-Studierenden sprachliche Schwierigkeiten als solche (noch) ein zentrales Problem und werden dementsprechend genau und detailliert beschrieben. Die wahrgenommenen Schwierigkeiten, so »*Sprache oft schwer; ... muss man meistens die Redemittel benutzen; Muss Fachsprache benutzen; das Gefühl zur Sprache ist nicht gut; wechselhafte Zitierformen, Formulieren ist hart; Wir sind nicht Muttersprachler*« weisen auf zentrale sprachliche Anforderungen wie alltägliche Wissenschaftssprache, Formulierungsroutinen, Disziplinen-spezifische Fachsprache, Schreibroutinen und stilistische Aspekte hin.

In den Antworten der M.A.-Studierenden fällt eine größere Reflektiertheit der einzelnen Handlungsschritte besonders ins Auge. So empfinden M.A.-Studierende es als eher schwierig, eine für die Arbeit und das Thema präzise und angemessene Fragestellung zu entwickeln (»*Es tauchen immer mehre Fragestellungen auf, was ist relevanter*«), deuten auch an, dass sich Fragestellungen und entsprechend sinnvolle Eingrenzungen des Themas aus dem Forschungskontext ergeben müssen und dass es ihnen Mühe macht, entsprechend Relevantes zu erkennen. Das wiederum setzt ein intensives Rezipieren der einschlägigen Literatur voraus. Und auch das Erstellen einer Arbeitsgliederung wird von den M.A.-Studierenden problematisiert (»*zu viele Inhalte kann ich kaum gliedern, bei mir immer chaotisch*«), indem sie explizit die Schwierigkeit, die vielen Gedanken und Inhalte, die man verarbeiten möchte, in eine klar gegliederte, übersichtliche Form zu bringen, eine konzeptuelle Grundlage für ihre Arbeit zu schaffen, beschreiben. Des Weiteren empfinden die M.A.-Studierenden es auch als eher schwierig, den aktuellen Forschungsstand zusammenzufassen, und verweisen dabei nicht nur auf den großen Umfang, der zu bearbeiten ist (»*man muss viel lesen; Strukturieren bezieht sich auf zu viele Faktoren*«), sondern auch auf die (noch nicht vorhandene) Fähigkeit, Kernaussagen und Hypothesen (»*mehrere Hypothesen, ich muss die allerwichtigsten herausfinden, zu theoretisch*«) zu erkennen, zu reformulieren und zu

verarbeiten. Und schließlich wird von den M.A.-Studierenden auch auf Schwierigkeiten beim Zitieren und Wiedergeben von Meinungen aus der Sekundärliteratur hingewiesen. Dabei werden formale (*»wechselhafte Zitierformen«*) und vor allem funktionale Aspekte (*»Ist es nur eine andere Formulierung von dieser Literatur oder? Schwer zu beurteilen, zu viele Zitate oder zu wenige«*) beschrieben.

3.4 Kommentare zur Lehrveranstaltung »Schreiben«

Alle Befragten haben die drei Lehrveranstaltungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz, wie sie im 2. Teil dieses Beitrages beschrieben wurden, an der Zhejiang-Universität absolviert. Bis auf vier Studierende geben alle ein positives Feedback zu den einzelnen Lehrveranstaltungen. Zu Stärken und Schwächen des Unterrichts äußern sich die Befragten so:

Unterstützung durch den Unterricht	Was fehlt im Unterricht?
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Teile/Teilhandlungen/Schritte</i> • <i>Aufbau: Einleitung</i> • <i>Zusammenfassung</i> • <i>Vorstellung von wissenschaftlicher Arbeit</i> • <i>Lernen von Methoden und Strategien</i> • <i>Formale Gestaltung</i> • <i>Forschungsmethoden: qualitative, quantitative</i> • <i>Forschung, teilnehmende Beobachtung</i> • <i>Praktische Redemittel</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Beispiele von Studenten</i> • <i>Wenige wissenschaftliche Textmuster</i> • <i>Wie soll man Theorie in einer Arbeit einsetzen?</i> • <i>Praxis, nicht nur wissen, sondern auch mal schreiben</i> • <i>Mehr Fachtexte lesen und mehr schreiben</i> • <i>Arbeiten von deutschen Studenten lesen und erzählen, was eine gute und eine schlechte Arbeit ist</i> • <i>Sprachliche Mittel / Formulierungen zum Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit</i>

4. Schlussfolgerungen für eine Förderung des wissenschaftlichen Schreibens: Anregungen zur Gestaltung entsprechender Unterrichtsarrangements

Fasst man die Beobachtungen zusammen, so ist festzustellen, dass die Studierenden beim Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens in der fremden Sprache Deutsch vor allem unterstützt werden durch die Vermittlung von Textsortenwissen, Formalia wie auch erste isolierte Schreibübungen. In diesem schreibdidaktischen Szenario dominieren als Zugangsweise zum Schreiben von akademischen Texten eine metasprachliche Beschreibung des Vorgehens wie auch eine Charakterisierung des zu erzielenden Textprodukts, an dem sich die Studierenden bei ihrem Schreiben orientieren sollen. In einem solchen, stark an Metawissen und Vorgaben orientierten schreibdidaktischen Szenario aber wird der wissenschaftliche Handlungskontext, der über die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten die Studierenden zu Einsichten in Textaufbau und Funktion

einzelner Schritte führen könnte, nur unzureichend thematisiert. So machen die Äußerungen und einzelnen Problembeschreibungen deutlich, dass den Befragten die Funktionen einzelner Handlungsschritte nicht immer ganz klar sind, dass es ihnen an Umgang mit wissenschaftlichen Texten und Arbeitsweisen mangelt. Insofern legen die Beobachtungen nahe, ein schreibdidaktisches Arrangement zu entwickeln, das wissenschaftliches Schreiben nicht isoliert, sondern handlungsbezogen im Kontext wissenschaftlichen Arbeitens thematisiert und vermittelt. Hierfür gibt es Anregungen aus mutter-, zweitsprachlicher wie fremdsprachlicher Perspektive. Diese Anregungen aufgreifend und fortführend, wäre ein schreibdidaktisches Arrangement wünschenswert, das:

- Rezeption und Produktion wissenschaftlicher Texte zusammenführt, damit fachlich orientierte Textsorten ins Zentrum des Unterrichts stellt, um eine fachsprachlich-textuelle Erfahrung bei den Lernenden aufbauen zu können. Die Auseinandersetzung mit guten Textbeispielen bzw. »eine genügend umfangreiche Erfahrung mit relevantem Input« (Hornung 2010: 41) trägt zu einer »Durchdringung von Textgestalt, Textgrammatik, Textgliederung und Textproduktion« (Peschel 2010: 96) bei, macht Textaufbau, Handlungsstrukturen und Textroutinen (vgl. Lehnen 2012) in der fremden Sprache Deutsch erfahrbar und sensibilisiert für einen korrekten Umgang mit dem zu erlernenden Sprachsystem;
- Fachtextlesen als wesentliche Grundlage für das spätere Schreiben ansieht, denn wissenschaftliche Textproduktion geschieht immer im Rückgriff auf die entsprechende Fachliteratur (vgl. Jacobs 1997 und Stezano Cotelo 2008). Eine fertigkeitorientierte Verknüpfung von Rezeption und Produktion könnte positive Effekte hinsichtlich des Trainierens von Lesestrategien haben (vgl. Problembeschreibung in Befragung) wie auch sinnvolle Schreibaufgaben für Textsorten wie *Abstract*, *Interpretation* oder *Zusammenfassung* entstehen lassen (vgl. auch Thonhauser 2008 zu Synergieeffekten durch Kombination der Fertigkeiten);
- Arbeit an textsortenspezifischem Wortschatz und textsortenspezifischer Grammatik integriert, indem durch die Analyse von Texten Strukturen alltäglicher Wissenschaftssprache (vgl. Graefen 2009) wie typische Sprachmuster, sprachspezifische Textroutinen (Formulierungsweisen wie auch Formulierungsalternativen) zusammengetragen werden und
- vielfältige Schreiberfahrungen ermöglicht, die durch kooperative Arbeitsformen den Schreibprozess wie auch die Arbeit am Schreibprodukt begleiten, wie z. B. gemeinsames Überarbeiten von Texten im Teletutorium (vgl. Freudenberg-Findeisen/Schröder 2008).

Wünschenswert, wenn auch im praktischen Universitätsalltag nicht immer leicht zu realisieren, wäre eine Integration von wissenschaftlichem/akademischem

Schreiben in reguläre (Fach-)Seminare. In diesen fachsprachlichen Kontexten bestünde dann u. a. die Möglichkeit zu entsprechenden Textsortenvergleichen, und die Muttersprache sowie muttersprachliche (Textsorten-)Erfahrungen der Studierenden könnten den Lernprozess unterstützen und voranbringen.

Literatur

- Brandl, Heike: »Schwierigkeiten beim Verfassen akademischer Texte in der Fremdsprache Deutsch: Schreibdidaktische Konsequenzen für Studienbegleitung und -vorbereitung«. In: Gutjahr, Jacqueline; Yu, Xuemei (Hrsg.): *Aspekte der Studienvorbereitung und Studienbegleitung. Beiträge zur chinesisch-deutschen Fachkonferenz 2007 am Deutschkolleg der Tongji-Universität Shanghai*. München: iudicium, 2008, 165–183.
- Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriele; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.–3. März 2009 an der Universität Bielefeld*. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen, 2010 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 83).
- Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 6., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt, 2005.
- Dittmann, Jürgen; Geneuss, Katrin A.; Nennstiel, Christoph; Quast, Nora A.: »Schreibprobleme im Studium: Eine empirische Untersuchung«. In: Ehlich/Steets 2003, 155–185.
- Ehlich, Konrad: »Deutsch als fremde Wissenschaftssprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19 (1993), 13–42.
- Ehlich, Konrad: »Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate«. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter 1995, 325–351.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lernen und lehren*. Berlin u. a.: de Gruyter, 2003.
- Fan, Jieping: »Die lerntheoretische Didaktik des Berliner Modells und die Umgestaltung des Faches Germanistik«. In: Fan, Jieping; Li, Yuan (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive: Neuere Trends und Tendenzen*. München: iudicium, 2009, 233–242.
- Feilke, Helmuth: »Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen«. In: Linke, Angelika; Ortner, Hanspeter; Portman-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Sprache und mehr: Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Niemeyer, 2003, 209–230.
- Fix, Ulla: »Unikalität von Texten und Relativität von Stilmustern«, *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache* 10 (1991), 51–60.
- Freudenberg-Findeisen, Renate; Schröder, Jörg: »Teletutoring Trier-Hangzhou: Ein Kooperationsprojekt zum wissenschaftlichen Schreiben«. In: Gutjahr, Jacqueline; Yu, Xuemei (Hrsg.): *Aspekte der Studienvorbereitung und Studienbegleitung. Beiträge zur chinesisch-deutschen Fachkonferenz*. München: iudicium, 2008, 117–147.
- Gansel, Christina; Jürgens, Frank: *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009.
- Graefen, Gabriele: »Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: Möglichkeiten der Umsetzung«, *GFL* 2–3 (2009), 106–123 (<http://www.gfl-journal.de>).
- Hornung, Antonia: »Probleme fremdsprachlicher Schreibpraxis im Fokus neuerer Spracherwerbsforschung«, *GFL* 2–3 (2009), 128–147 (<http://www.gfl-journal.de>).
- Hornung, Antonia: »Textproduktion von Zweitsprachenlernenden an Maturitätsschulen«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36 (2010), 31–54.

- Hufeisen, Britta: *Ein deutsches »Referat« ist kein englischsprachiges »Essay«. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck: Studienverlag, 2002.
- Kaiser, Dorothee: *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg, 2002.
- Kast, Bernd: *Fertigkeit Schreiben*. Unter Mitarbeit von Eva-Maria Jenkins. Berlin; München u. a.: Langenscheidt, 1999 (Fernstudieneinheit 12).
- Klemm, Michael: *Schreibberatung und Schreibtraining*. In: Knapp, Karlfried u. a. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen; Basel: Franck, 2004, 120–142.
- Knorr, Dagmar; Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt a. M.: Lang, 2011,
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin u. a.: de Gruyter Mouton, 2010.
- Lehker, Marianne: *Texte im chinesischen Aufsatzunterricht: eine kontrastive Analyse chinesischer und deutscher Aufsatztextsorten*. Heidelberg: Groos, 1997.
- Lehnen, Katrin: »Erwerb wissenschaftlicher Textroutinen«. In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen*. Frankfurt a. M.: Lang, 2012, 33–61 (Forum Angewandte Linguistik 52).
- Li, Yuan: *Integrative Landeskunde*. München: iudicium, 2007.
- Peschel, Corinna: »Die Verwendung metatextueller Elemente bei Studierenden mit DaM und DaF: Linguistische und didaktische Aspekte«. In: Foschi Albert, Marina; Hepp, Marianne; Neuland, Eva; Dalmas, Martine (Hrsg.): *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen germanistischer Kooperation*. München: iudicium, 2010, 78–102.
- Schatz, Heide: *Fertigkeit Sprechen*. Unter Mitarbeit von Eva-Maria Jenkins sowie Gabriele Neuf-Münkel und Regine Roland. Berlin: Langenscheidt, 2006 (Fernstudieneinheit 20).
- Steinhoff, Thomas: *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer, 2007.
- Stezano Cotelo, Kristin: *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender: Eine empirische Sprachanalyse*. München: iudicium, 2008.
- Tang Lijun: *Lernersprachliche Abweichungen in Aufsätzen chinesischer Deutschlerner*. Osnabrück: Der andere Verlag, 2003.
- Thonhauser, Ingo: »Konzeptualisierungen von Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des GeR«. In: Fandrych, Christian; Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens, 2008, 87–107.
- Wie, Yuqing: »»Dreiklang« in den Reformstrategien der chinesischen Germanistik«. In: Fan, Jieping; Li Yuan (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. München: iudicium, 2008, 242–253.
- Westhoff, Gerard: *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt, 1997 (Fernstudieneinheit 17).
- 高等学校德语专业德语本科教学大纲 Gao deng xue xiao de yu zhuan ye de yu ben ke jiao xue da gang: 教育部高等学校外语专业教学指导委员会德语组编 Jiao yu bu gao deng xue xiao wai yu zhuan ye jiao xue zhi nan wei yuan hui de yu zu bian. 上海: 上海外语教育出版社 Shanghai: Shang hai wai yu jiao yu chu ban she, 2006. (Curriculum für das Grundstudium Hauptfach Deutsch an Hochschulen und Universitäten. Hrsg. von der Anleitungskommission für Fremdsprachen, Sektion Deutsch des Erziehungsministeriums. Shanghai: Verlag für Fremdsprachenunterricht, 2006. Übersetzung: J. S.)

► *Dr. Renate Freudenberg-Findeisen*

Studium der Germanistik und Nordistik an der Humboldt-Universität zu Berlin, Promotion im Fach Germanistik, danach wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leipziger Universität, seit 1993 Mitarbeiterin im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Universität Trier. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Methodik/Didaktik DaF, Funktionale und didaktische Grammatik, Feldergrammatik und Textsorten, netzgestütztes Lehren und Lernen. E-Mail-Adresse: freufin@uni-trier.de

► *Dr. Jörg Schröder*

Dr. phil.; Studium der Germanistik, Sinologie und Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten Trier, Bochum und Lanzhou. Seit vielen Jahren Lehrer für Deutsch als Fremdsprache u. a. an der Universität Trier; langjährige Aufenthalte in China als DAAD-Lektor an der Universität Wuhan (1994–2000) und als DAAD-Lektor an der Zhejiang-Universität in Hangzhou (2003–2008). Seit 2009 an der TU Clausthal. Forschungsschwerpunkte: Wirtschaftsdeutsch, Interkulturelle Kommunikation, mediengestützter Unterricht. E-Mail-Adresse: joergschroeder@tu-clausthal.de